
Îmbunătățirea mentalității față de elevii cu tulburări emoționale și/sau comportamentale

Kelley S.Regan

Crearea unui ambient pozitiv la clasă este captivant pentru profesori. La începutul anului școlar, chiar înainte de a cunoaște elevii, anticiparea sporește iar profesorii încep să ia în calcul toate detaliile posibile. Evenimentul este foarte asemănător cu organizarea unei petreceri. În primul rând, gazda trebuie să se gândească la cadrul de organizare. Alege culorile, decorațiunile, așezarea invitaților și efectele vizuale pentru ca atmosfera să fie una pozitivă pentru toți participanții. Alege, de asemenea, locul pentru fiecare oaspete și stabilește structura și modul în care va decurge petrecerea – când va începe formația să cânte? Când vor ține un toast oaspeții de onoare?

În al doilea rând, cu excepția cazului în care fiecare își știe bine rolul, o petrecere poate fi neplăcută atât pentru gazdă cât și pentru participanți. Obiectivul principal al unei petreceri este ca fiecare să afle mai multe despre ceilalți. Gazda trebuie să aibă în vedere și propriul rol în organizarea petrecerii. Va lua inițiativa și va media interacțiunile dintre participanți, rămânând în același timp alături de micile grupuri izolate? Va beneficia de ajutorul unui prieten sau al unei rude cu care să împartă nobila povară de a întreține un eveniment de succes? Sau va dori să fie centrul petrecerii? Și ce roluri ar trebui să adopte participanții la petrecere? Detalii clare și specifice ar putea fi menționate în invitație – ce să aducă și ce să îmbrace fiecare, precum și coordonatele de timp ale petrecerii. Așteptările duc la surprize minime – comunicarea clară va asigura o petrecere de succes.

În cele din urmă, gazda se va gândi la mâncarea pe care o va servi invitaților. Posibilitățile sunt infinite, fiind necesară o bună bucată de vreme pentru a descoperi variatele selecții suplimentare ce pot fi oferite alături de lucrurile esențiale de care toți vor avea nevoie. Odată ce gazda a înțeles ce cuprinde lista lungă a diversilor

ofertanți, va face o selecție în funcție de nevoile individuale ale fiecărui participant. Poate că unii preferă fructele de mare, în timp ce alții doresc mâncare picantă sau o gustare ușoară. Așadar gazda va diferenția modul de servire în funcție de stilul preferat de alimentare. Va fi un eveniment de tip bufet cu autoservire sau se va șede la masă? Veselă de unică folosință? Porțelan?

O componentă evidentă a planificării unei petreceri este întocmirea listei de invitați. Cum vor fi aceștia selectați? Se presupune din start că gazda are o relație pozitivă cu toți cei care vor participa la petrecerea sa. Totuși, dacă participanții au posibilitatea să aducă un invitat personal, libertatea gazdei de a întocmi lista ideală de invitați va fi afectată. Elementul neașteptat își face loc, iar gazda ar putea avea supărătoarea temere că un oaspete necunoscut ar putea să apară și să amenințe armonia petrecerii. Dinamica petrecerii va fi cu siguranță stricată, iar o parte dintre invitați ar putea să nu reușească să atingă obiectivul petrecerii. Ce poate face gazda? Ce poate face un profesor pentru a menține un mediu de învățare pozitiv, sprijinind în același timp un elev cu probleme emoționale sau comportamentale?

LA PETRECERE

- Decorațiuni, scaune, mese, culori, așezare
- Dată, oră, loc, activități
- Atmosferă, mod de desfășurare, cod vestimentar
- Mâncare
- Lista de invitați
- Oaspeți neașteptați



ÎN CLASĂ

- Afișe, aviziere, așezare, mese, spațiu, zone cu destinație prestabilită
- Rutine, program, reguli
- Stil de predare, gruparea elevilor, filosofie
- Curriculum, metode, strategii
- Nivelul clasei, TOȚI elevii
- Elevi cu TEC

Nu putem fi niciodată complet pregătiți pentru neprevăzut – fie că este vorba de o petrecere sau de o zi la clasă. Programele de formare a cadrelor didactice oferă viitorilor profesori strategii de predare bazate pe dovezi, deprinderi de management

comportamental și variate experiențe practice. Cu toate acestea, cele mai multe lucruri sunt învățate în timpul primului an de predare în cadrul propriei clase. A lucra cu elevi care manifestă tulburări emoționale și / sau comportamentale (TEC) pare să fie cea mai provocatoare experiență pentru profesorii debutanți. Dar, odată ce profesorii încep să își asume un rol mai activ în modelarea propriilor percepții și a unei conduite corespunzătoare cu privire la elevii cu TEC, odată ce se uită cu atenție la elevul ascuns în spatele acestor manifestări, încep să ia naștere un mediu de învățare propice și o relație pozitivă profesor-elev. Acestea nu pot exista una fără cealaltă.

Supervizarea cadrelor didactice debutante în domeniu aduce în prim plan patru aspecte care ar putea îmbunătăți mentalitatea față de elevii cu TEC ca membri ai mediului nostru pozitiv de învățare: *reflectarea, relația, rolurile și resursele*.

1. Înainte de a gestiona comportamentele altora, adulții trebuie să fie capabili să și le gestioneze pe cele proprii. Mai mult, profesorul care lucrează cu elevi cu TEC trebuie să fie un practicant *reflectiv*, ceea ce înseamnă că trebuie să-și analizeze concepțiile, prejudecățile și percepțiile referitoare la elevii cu TEC.
2. Profesorul trebuie să dezvolte o *relație* cu fiecare elev pentru a stabili încrederea și angajamentul față de regulile de bază existente.
3. Profesorul trebuie să întărească relația cu elevii prin capacitatea acestora la nivelul sentimentului de apartenență și transparență într-un mediu cu *roluri* clar definite pentru învățare, joc și participare.
4. Profesorul trebuie să ofere și să utilizeze *resurse* creative pentru a sprijini învățarea și comportamentul elevilor cu TEC.

ASPECT ORIENTATIV 1: REFLECTAREA

Profesorii cu calificări superioare intră în clasă cu convingerea că toți elevii trebuie valorizați, pot învăța și au o nevoie intrinsecă de apartenență. În cazul unui profesor debutant, aceste idealuri pot păli atunci când apar comportamente atipice ale elevilor. La început, profesorii au încredere în instrumentarul practic pe care îl asimilează pe parcursul programelor de formare și care detaliază modul în care se construiește un sistem de management comportamental la clasă. Când aceste instrumente nu reușesc să-și demonstreze eficiența în cazul unui anumit elev, profesorii se pot simți depășiți, incompetenți, neajutorați, recurgând adesea la metode tradiționale de management

comportamental (adică pedeapsa; Sugai & Horner, 2002). Pot susține că au epuizat toate instrumentele și se simt insultați de încercările lor inutile de a aborda elevul respectiv. În realitate, stresul crescut și lipsa pregătirii în domeniul managementului comportamental pot fi factori determinanți ai uzurii profesionale în contextul educației speciale (Billingsley, 2004). Când profesorul se luptă să gestioneze comportamentele unui anumit elev sau ale unei clase, este necesară o reflectare asupra propriilor percepții și abilități. O auto-conștientizare nerealistă poate declanșa comportamente problematice la elevi și afectează în mod negativ managementul clasei și învățarea (Richardson & Shupe, 2003; Sutherland & Whelby, 2001).

O preconcepție care împiedică adesea progresul tinerilor profesori este conceptul de „control” în detrimentul celui de „gestionare”. Credințele referitoare la un comportament vor afecta negreșit modul de reacție. Să nu uităm că tot ceea ce fac un profesor și un elev sunt comportamente – iar comportamentul are întotdeauna un scop și o motivație. Atât pentru profesorii debutanți cât și pentru cei cu experiență, managementul comportamental poate fi greșit înțeles ca fiind control – reflectând nevoia de a-și satisface egoul propriu. Din păcate, egoul este adesea vinovat de perturbarea unui mediu pozitiv al clasei. A reflecta asupra propriului ego și a-l analiza este o sarcină centrală pe parcursul întregii vieți, dar este mai cu seamă evidentă în clasă, unde sentimentul de putere poate uneori valida convingerile de auto-eficiență ale unor profesori. Nimeni nu poate *controla* comportamentul altei persoane. Totuși, ca profesori, putem încerca să *gestionăm* comportamentele elevilor.

Când un profesor întâmpină dificultăți în gestionarea comportamentului sau a problemelor emoționale ale unui elev, ar trebui să privească cu atenție comportamentul manifestat – să evalueze modelul situațional și să determine funcția comportamentului, să colecteze date obiective și să prevadă comportamente alternative. Centrul de intervenții și sprijin pozitiv al comportamentului¹ a dezvoltat soluții practice și serioase. Sunt disponibile intervenții și metode de sprijin bazate pe dovezi, pentru diferite niveluri de intensitate și contexte educaționale (de exemplu, la nivel național, județean, școlar, al clasei și individual), în vederea prevenirii dezvoltării și intensificării problemelor de comportamente și pentru a maximiza, în

¹ Center on Positive Behavioral Interventions and Supports

același timp, succesul academic al tuturor elevilor (Centrul național de asistență tehnică pe probleme de intervenție și sprijin pozitiv al comportamentului², 2008).

Ce sunt intervenția și sprijinul pozitiv al comportamentului?

Școlile și liceele din peste 30 de state³ au implementat elemente de intervenție și sprijin pozitiv al comportamentului pentru a reduce problemele de comportament și pentru a îmbunătăți mediile de învățare. Centrele de asistență tehnică pe probleme de intervenție și sprijin comportamental pozitiv, înființate de către Biroul pentru programe de educație specială⁴, oferă profesorilor și elevilor metode de stabilire a așteptărilor comportamentale (la nivelul școlii sau individual), de apreciere a comportamentelor adecvate, de utilizare a datelor înregistrate ca fundament pentru decizii, dar și de creare a unui continuum de consecințe pentru încălcarea așteptărilor comportamentale. Există o legătură directă pozitivă între intervenția și sprijinul pozitiv al comportamentului – pe de o parte, și reducerea referatelor disciplinare, creșterea timpului instrucțional și o creștere la nivelul securității percepute la nivelul școlii – pe de altă parte (Sugai & Horner, 2006). Statul Maryland raportează faptul că 467 școli pregătite să implementeze elemente de intervenție și sprijin pozitiv al comportamentului atribuie succesul lor investiției făcute în domeniul asistenței tehnice, al activităților de dezvoltare a personalului didactic și al persoanelor de suport comportamental (Barrett, Bradshaw, & Lewis-Palmer, 2008).

Deși elementele de intervenție și sprijin pozitiv al comportamentului par a avea un impact pozitiv asupra elevilor din învățământul obișnuit dar și asupra celor din învățământul special, guvernul federal a stabilit ca elevii care au Planuri Educaționale Individualizate (PEI) să beneficieze și de o analiză funcțională a comportamentului. Comportamentul problematic al elevilor tinde să fie progresiv pe durata școlarității; având în vedere importanța problemelor disciplinare și a agresivității în școli, guvernul a stabilit ca PEI-ul fiecărui elev să conțină o evaluare funcțională a comportamentului și un plan de intervenție comportamentală proactiv și pozitiv (IDEA, 2004)⁵.

² National Technical Assistance Center on Positive Behavior Interventions and Supports

³ Referire la Statele Unite ale Americii (n.t.)

⁴ Office of Special Education Programs (OSEP)

⁵ IDEA – Individuals with Disability Education Act (Legea privind educația persoanelor cu dizabilități)

Pentru elevi cu TEC sau caracteristici similare, sistemul de management al comportamentului ar fi optim la nivel individual. (Vezi casetele *Ce sunt intervenția și sprijinul pozitiv al comportamentului?*, cea referitoare la *Ce este analiza funcțională a comportamentului (AFC)?* și *Ce este planul de intervenție comportamentală (PIC)?*)

O reflectare serioasă, alături de colaborarea cu personalul școlii (de exemplu, consilieri, specialiști pe probleme de comportament, profesori de educație specială), permit profesorilor să se implice în acest proces de diagnosticare, mai degrabă decât să fie refractari la a lucra cu un anumit copil sau să fie rezistenți la ideea de schimbare.

Ce este analiza funcțională a comportamentului (AFC)? și

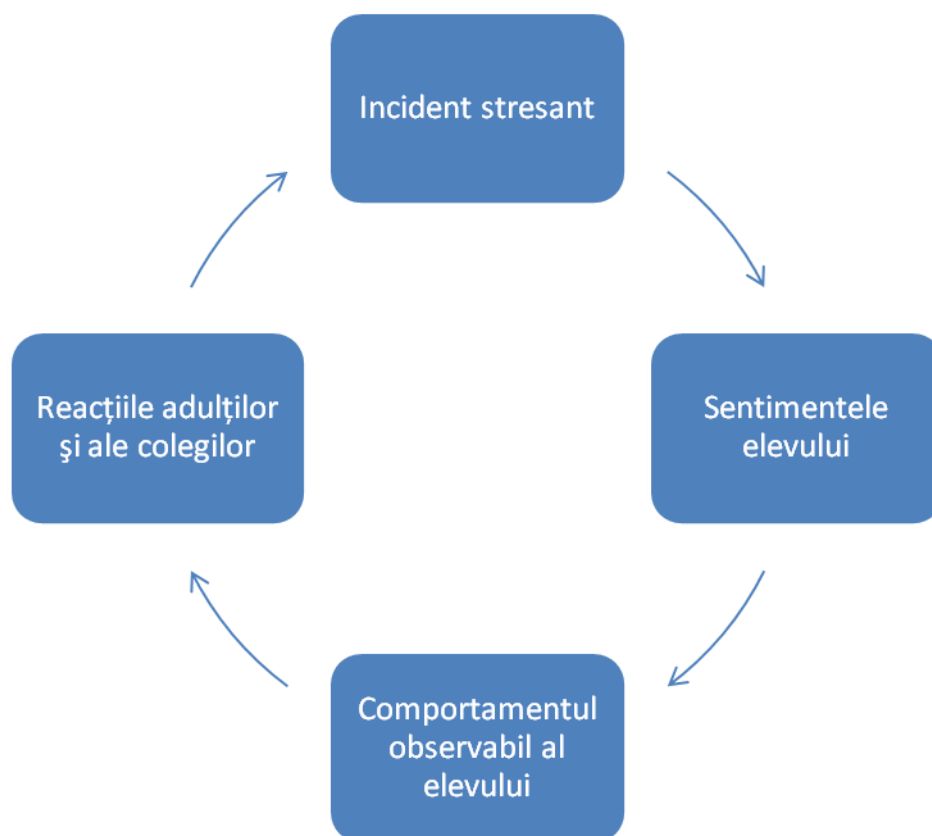
Ce este planul de intervenție comportamentală (PIC)?

AFC este un proces în care o echipă (a) identifică un comportament problemă pe care să-l țintească și (b) observă evenimentele din mediu care preced și urmează comportamentul, pentru a dezvolta o formulare ipotetică referitoare la motivul pentru care apare comportamentul problemă (Scott, Anderson, & Spaulding, 2008). Un exemplu de formulare ipotetică poate semăna cu matricea de mai jos, exemplu extras din Scott et al.: „În [*descrierea unei rutine specifice*], când [*antecedent*], elevul va [*comportamentul explicit observat*]. Când acest lucru se întâmplă, [*consecințe*]. Așadar, funcția specifică a comportamentului este [*descrierea funcției specifice a comportamentului*].”

Când este formulată o ipoteză eficientă, echipa poate începe munca de concepere și elaborare a unui PIC, cunoscut uneori sub denumirea de plan de sprijin comportamental. Conceperea PIC, foarte strâns legată de eficiența AFC, are o dezvoltare fluidă și scopul superior de a învăța elevul o deprindere alternativă sau un comportament de înlocuire a celui problematic (Maag & Katsiyannis, 2006). Maag și Katsiyannis subliniază faptul că PIC conține un rezumat al rezultatelor obținute din formularea ipotezei generate, o descriere clară a comportamentului operaționalizat (inclusiv tipul de date folosit pentru a evalua comportamentul), un sumar al tuturor modificărilor aduse planului, strategii instrucționale, consecințe pozitive și diferențiale și comportamente viitoare de înlocuire.

O altă sugestie ar fi începerea unei introspecții – o examinare atentă a constructelor mintale prestabilite și a percepțiilor pe care profesorul le-ar putea avea despre un copil care pare nemotivat sau are o stimă de sine scăzută, o atitudine negativă sau care refuză să participe. Preconcepțiile și egoul profesorului trebuie îndepărtate din ecuație – reacția copilului nu are neapărat legătură cu profesorul. Adesea, copiii cu probleme emoționale și comportamentale își manifestă suferința cu o mare intensitate asupra celorlalți, fără diferențiere, ca și cum aceștia ar fi recipiente pentru anxietatea sau agresivitatea lor. Dacă dorim să operăm modificări asupra altora, este util și productiv să ne concentrăm întâi asupra propriilor reacții. Psihopedagogul Nicholas Long susține conceptul de ajustare a comportamentului profesorului la conflict prin intermediul paradigmei Cercului Conflictual. (Paradigma cercului conflictual este componentă a unui model teoretic de explicare a comportamentelor provocatoare. Atunci când lucrăm cu un copil cu TEC, trebuie să avem în vedere abordări multiple.)

Modelul Cercului Conflictual (vezi Figura 1) susține faptul că elevii cu TEC tind să intre în mediul școlar cu credințe iraționale – credințe înrădăcinate în experiențele lor personale și în slaba stimă de sine (Long & Morse, 1996). Aceste credințe persistă, cauzând stresul care le afectează gândurile și sentimentele. Gândurile lor iraționale generează sentimente dar, cu toate acestea, profesorul intră în lumea lor doar atunci când gândurile și sentimentele lor se manifestă în formă comportamentală. Elevii cu TEC se caracterizează prin internalizarea (de exemplu anxietate, teamă, depresie, retragere socială) și externalizarea comportamentelor (de exemplu agresivitate, reacții exagerate, necooperare, delincvență; Coleman & Webber, 2002). În timp ce un elev se află în criză, profesorul are abilitatea de a alimenta credințele iraționale ale acestuia (de exemplu *TOȚI profesorii sunt împotriva mea*) sau de a alege să își gestioneze propriul comportament și să acționeze într-o direcție diferită. Cu scopul de a menține un mediu de învățare pozitiv, profesorul își poate modifica reacția față de un copil cu TEC, și poate alege să nu perpetueze ciclul credințelor iraționale ale acestuia. În funcție de particularitățile situației, astfel de reacții pot include: a-i oferi copilului variante clare de alegere, ignorarea planificată, a-i da copilului o îndrumare urmată de îndepărtare și / sau a-i aminti copilului care sunt obiectivele sale. Reacțiile noastre ating maximul de eficiență atunci când o relație cu copilul este construită și când ne eliberăm de propriul nostru ego. Privind dincolo de vâlul comportamental de suprafață, putem începe să gândim într-o manieră empatică.

Figura 1. Cercul Conflictual

ASPECT ORIENTATIV 2: RELAȚIILE

O reacție frecventă pe care o au adulții ca răspuns la conflictele din clasă este de a redirecționa copilul și de a emite așteptări. Este esențial să alegem cu atenție cuvintele, deoarece un anumit comentariu poate crea sau distruge o relație pozitivă cu elevul. Autocontrolul unui elev, competențele sale sociale și chiar performanțele sale academice pot indica adesea profunzimea relației interpersonale dintre elev și profesorul (profesorii) din școală (Murray & Greenberg, 2006). Elevii cu TEC se caracterizează prin inabilitatea de a dezvolta și menține relații interpersonale pozitive cu ceilalți. Colegii îi pot respinge, iar reputația lor îi poate precede de la o clasă la alta. Nimeni nu poate nega faptul că energia pozitivă îi capacitează pe ceilalți. De exemplu, sporirea laudelor unui profesor pentru comportamente specifice, poate

crește comportamentul de rămânere în sarcină în cazul unui copil cu TEC (Sutherland, Wehby, & Copeland, 2001).

Profesorul care lucrează cu un elev cu TEC are sarcina de a forma încredere în relația cu acesta. Încrederea poate fi dezvoltată de către profesor prin manifestarea sinceră a credinței în valoarea copilului, prin grijă față de nevoile acestuia și prin sprijinirea succesului. Copilul trebuie să știe că, în ciuda îndoielilor și nesiguranței dintr-o zi anume, în ziua următoare rutina va fi aceeași iar încrederea va persista.

Elevii cu TEC au o stimă de sine scăzută și, deși profesorii încearcă să le umple sacii fără fund cu recompense pozitive, adesea doresc și mai multe. Această nevoie poate fi epuizantă pentru profesori, având în vedere dimensiunile și programul clasei – iar realitatea este că un singur adult nu poate fi disponibil 100% pentru fiecare elev din clasă. La fel ca și profesorii, elevii sunt doar oameni; este posibil ca inițial ei să fie capabili să relaționeze cu un singur adult. Gândiți-vă la posibilitatea de a găsi cel puțin un alt adult care poate relaționa cu elevul respectiv – cineva care este dispus să-și ofere energia, timpul și grija.

Profesorii și moderatorii din contextul clasei ar trebui să creeze oportunități pentru ca elevii cu TEC să dezvolte relații cu colegii lor. Identificarea punctelor tari ale acestor elevi le poate conferi roluri unice în cadrul clasei, astfel încât să fie percepuți pozitiv în comunitatea subiecților învățării. Fiecare aranjament făcut trebuie pregătit cu grijă în scopul succesului maxim posibil. Dacă un copil are dificultăți în a învăța despre numerele întregi, ajutați-l să învețe exact acest lucru. Dacă un elev are dificultăți la despărțirea în silabe, oferiți-i instrumente care să-l ajute în aria respectivă. Dacă un copil are dificultăți în ceea ce privește abilitățile sociale, modelați-i-le și oferiți-i oportunități de a le generaliza. Educația înseamnă crearea de conexiuni și a-i învăța pe alții ce să facă.

ASPECT ORIENTATIV 3: ROLURI

Rolul de profesor și cel de elev într-o clasă trebuie să fie clare. Rolurile variază de la o lecție la alta; de exemplu, un exercițiu de cooperare derulat în grup presupune roluri foarte diferite pentru profesor și elevii săi, comparativ cu o lecție cu predare frontală. În același fel, rolurile sunt diferite în cadrul unei lecții interactive de scriere față de cele din cadrul unei activități independente de scriere. Atunci când se stabilesc rolurile profesorului și cele ale elevului, este necesară o evaluare precisă a abilităților

celui din urmă. Elevii cu TEC sunt adesea refractari la ideea de a lucra independent, fără ajutorul profesorului. Această atitudine refractară este o reflecție a performanțelor academice limitate la toate disciplinele predate și, din nou, o oglindire a credințelor iraționale ale elevilor – de exemplu „nu voi reuși să trec acest test la matematică, pentru că sunt *întotdeauna* un dezastru la matematică”. Evaluarea precisă a abilităților elevului permite profesorului să planifice și să elaboreze rolul optim pentru ca acesta să participe la o experiență de învățare pozitivă.

În plus, claritatea așteptărilor referitoare la rolurile fiecăruia vine în sprijinul activităților de învățare ale elevului. Metodele de instruire bazate pe învățarea prin cooperare (adică tutoratul colegilor, strategiile de învățare asistată de un coleg) au condus la rezultate pozitive din punct de vedere social și academic pentru elevii cu dizabilități; multe obstacole în învățare au fost depășite când elevilor li s-au conturat roluri clar structurate și li s-a oferit posibilitatea de a învăța împreună cu alții (Ginsburg-Block, Rohrbeck, & Fantuzzo, 2006). Atunci când utilizează metodele de învățare prin cooperare, profesorii ar trebui să îi ajute pe elevii cu TEC prin a recapitula verbal rutinele specifice fiecărei persoane implicate. Afișarea unor suporturi vizuale care să amintească secvența sarcinilor ce trebuie realizate, sprijină o clară înțelegere a așteptărilor din partea elevilor. Toți elevii pot folosi listele afișate, nu doar ca modalitate de auto-ajustare, ci și ca modalitate de a-i ajuta pe ceilalți colegi.

Comunicarea așteptărilor, atât verbal cât și în formă scrisă, vine în sprijinul copiilor cu TEC. Un profesor poate ajuta toți elevii dacă afișează la vedere programul zilei de școală, face referiri la acesta și îl folosește pentru a sublinia ceea ce se petrece în mediul clasei. O utilizare structurată a acestui sistem presupune inclusiv oferirea unui „program” al fiecărei lecții din cadrul unei zile (Figura 2).

Elevii cu TEC ar putea avea nevoie de și mai multe elemente de sprijin – auzind așteptările pentru fiecare activitate din cadrul fiecărei lecții. Referiri frecvente la aceste așteptări, alături de un sistem de revenire la cele verbalizate, pot funcționa ca ancore pentru profesorii de la clasă, în scopul reducerii comportamentelor perturbatoare care pot deranja instruirea și concentrarea. Comunicarea așteptărilor limitează surprizele și susține procesul de învățare al tuturor elevilor.

Figura 2. O listă vizuală de auto-verificare pentru programul unei lecții

(Bifați activitățile pe măsură ce le finalizați)

Obiectiv: Să măsoare și să deseneze triunghiuri drepte, obtuzunghice și ascuțitunghice, folosind instrumentele corespunzătoare.

1. Găsește în 2 minute un unghi și marchează-l!	<input type="checkbox"/>
2. Motivație: Ghicitori geometrice	<input type="checkbox"/>
3. Roluri de grup – rezolvare de sarcini prin cooperare	<input type="checkbox"/>
4. Tabla cea isteasă – recapitulare cu toată clasa	<input type="checkbox"/>
5. Încearcă! – activitate de grup	<input type="checkbox"/>
6. Răspunde la întrebări în caietul de lucru	<input type="checkbox"/>
7. Rezumat și concluzii	<input type="checkbox"/>

Tehnicile de auto-ajustare academică și comportamentală sunt instrumente specifice utilizate pentru a sprijini și capacita elevii care răspund bine la structură și rutină. Aceste tehnici includ listele de automonitorizare însoțite de instrucțiuni scrise care oferă elevului indicii despre cum să completeze secvențele / pașii unei sarcini specifice (Reid, Trout, & Schartz, 2005). Elevii se pot implica activ în planificarea zilei, în înregistrarea evenimentelor zilei, și chiar în realizarea de autoevaluări ale propriilor performanțe. Feedback-ul frecvent și consecvent încurajează comportamentele dezirabile și capacitează elevii pe măsură ce câștigă deprinderi de muncă independentă.

ASPECT ORIENTATIV 4: RESURSE

Așa cum alegerea felurilor de mâncare este un element crucial pentru succesul unei petreceri, implicarea profesorilor resursă poate fi o componentă fundamentală a unui mediu de succes al clasei – propice învățării eficiente. Resursele selectate pot facilita sau împiedica procesul de învățare la elevi. O „resursă” este un concept larg care variază de la un județ la altul, uneori chiar de la o școală la alta. Totuși, un punct comun este faptul că orice elev identificat cu TEC va avea un plan educațional

individualizat (PEI), iar acest document este un prim pas în identificarea resurselor necesare pentru ca elevul să aibă succes în clasă. Modificările și adaptările stipulate în cadrul PEI sprijină accesul elevului la curriculum-ul general. Astfel de modificări pot include ajustarea lungimii sau tipului de sarcini creion-hârtie, utilizarea tehnologiei de asistare, și / sau permiterea unor pauze intermitente în timp ce un elev lucrează la o anumită sarcină.

PEI va menționa, de asemenea, alte persoane care vor lucra cu elevul – resurse umane pe care profesorul le poate implica pentru a răspunde cât mai bine nevoilor elevului. De exemplu, elevul poate beneficia de serviciile consilierului școlar sau ale unui logoped. Deși colaborarea dintre membrii personalului din educația specială este un lucru obișnuit, acest concept poate fi uneori greu de pus în practică. Uneori, resursele umane pot fi utilizate sub nivelul potențialului lor. Orice persoană care interacționează cu elevul este o resursă. Atunci când profesorul a încercat în zadar toate strategiile de a-l implica pe elev, iar eșecul bate la ușă, comunicarea cu un părinte, cu alt coleg, cu profesorul de arte / muzică / educație fizică – poate aduce o nouă perspectivă asupra situației.

Resursele utilizate în mod obișnuit de către profesori includ materiale consumabile, abecedare, manuale și / sau materiale programatice (de exemplu SRA / Corrective Reading, Engelmann et al., 1999; Read Naturally®, 2001; Step Up to Writing®, 2007). Multe programe comerciale fundamentate pe studii științifice sunt adoptate la nivel județean⁶ și, în consecință, profesorii nu au întotdeauna posibilitatea de a opta pentru utilizarea parțială sau în întregime a unui anumit program. Cu toate acestea, în general, profesorii dispun de o oarecare autonomie în selectarea metodelor de instruire. Variind metodele de instruire și angajând în activitatea didactică suporturi pentru curriculum diferențiat (cum ar fi mnemoscheme, analiza structurii textului, tutoratul din partea unui coleg, multiple exersări; Scruggs & Mastropieri, 2007), profesorul poate asigura condiții pentru a răspunde nevoilor tuturor elevilor din clasa sa. Materialele creative ce vin în sprijinul variatelor metode instructive reprezintă o modalitate de a răspunde preferințelor elevilor referitor la inputul perceptiv. Cele patru modalități de input perceptiv includ metode vizuale, auditive, și cele adesea neutilizate cum sunt metodele chinestezice sau tactile. Copiii cu TEC sunt adesea refractari la sarcini de tip creion-hârtie și răspund în mod favorabil la activități

⁶ Referire la Statele Unite ale Americii (n.t.)

manipulative ce presupun participare activă și învățare experiențială. Integrarea diferitelor metode tinde să faciliteze internalizarea noului material la elevii cu dizabilități, comparativ cu modelele de instruire mai tradiționale (de exemplu conținutul lecțiilor de științe, Scruggs & Mastropieri; conținutul lecțiilor de științe sociale, Spencer, Scruggs, & Mastropieri, 2003).

O a treia resursă ce trebuie luată în considerare este însuși profesorul! Autoevaluarea este adesea utilizată pentru a promova introspecția și pentru a identifica aspectele cruciale ale predării. Comportamentul profesorului, cum ar fi adresarea de întrebări de înaltă calitate și oferirea întăririlor pozitive afectează comportamentul elevilor și poate avea ca rezultat creșterea comportamentului de rămânere în sarcină și scăderea conduitelor inadecvate (Good & Brophy, 1994; Kauchak & Eggen, 2007; Sutherland & Wehby, 2001). Autoevaluarea este pertinentă dacă păstrăm în minte interesul elevului. De exemplu, profesorii pot înregistra informații referitoare la frecvența oportunităților de răspuns, dar și a comportamentului propriu de încurajare sau inhibare a mediilor de învățare productive. Feedback-ul este esențial în procesul de învățare și formare de deprinderi, iar profesorii trebuie să genereze acest feedback în moduri creative.

La fel cum colectăm informații referitoare la funcția comportamentului unui elev, putem utiliza aceleași instrumente pentru autoevaluare. De exemplu, profesorii pot face o înregistrare audio a unei sesiuni de predare de 20-30 minute, o înregistrare video a unei lecții de 50 minute, și / sau pot cere unui alt profesor să efectueze o observație la clasă. O înregistrare audio poate monitoriza modul în care este utilizat limbajul – poate cel mai important instrument de care profesorul dispune la clasă (de exemplu: Cât de frecvent îl laud pe Matei? Îi adresez Mariei întrebări multiple în mod repetat? Stimulez îndeajuns de des răspunsurile elevilor?).

Indiferent dacă sunteți gazda unei petreceri sau profesorul principal al unei clase de elevi, rezultatul căutat ar trebui să fie o experiență pozitivă pentru toți cei implicați. Atunci când profesorii țin cont de reflecții, roluri, relații și resurse, nu sprijină în acest fel doar elevii cu TEC, ci oferă tuturor elevilor oportunități pentru performanțe ridicate. Toți participanții se simt bine la petrecere.

Bibliografie

- Barrett, S. B., Bradshaw, C. P., & Lewis-Palmer, T. (2008). Maryland state-wide PBIS initiative systems, evaluations, and next steps. *Journal of Positive Behavior Interventions, 10*, 105-114.
- Billingsley, B. (2004). Special education teacher retention and attrition: Critical analysis of the research literature. *Journal of Special Education, 38*, 39-55.
- Coleman, M. C., & Webber, J. (2002). *Emotional and behavioral disorders: Theory and practice* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Englemann, S., Becker, W., Carnine, L., Eisele, J., Haddox, P., Harmer, S., Johnson, G., Meyer, L., Osborn, J., & Osborn, S. (1999). *Corrective Reading Series*. Columbus, OH: McGraw-Hill.
- Ginsburg-Block, M. D., Rohrbeck, C. A., & Fantuzzo, J. W. (2006). A meta-analytic review of social, self-concept, and behavioral outcomes of peer-assisted learning. *Journal of Educational Psychology, 98*(4), 732-749.
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (1994). *Looking in classrooms* (6th ed.). New York: Harper Collins.
- Individuals With Disabilities Education Act of 2004, 20 U.S.C. 1401-82 (2004).
- Kauchak, D. P., & Eggen, P. D. (2007). *Learning and teaching: Research based methods* (5th ed.). Boston: Pearson.
- Long, N. J., & Morse, W. C. (1996). *Conflict in the classroom*. (5th ed.) Austin, TX: Pro-Ed.
- Maag, J. W., & Katsiyannis, A. (2006). Behavioral intervention plans: Legal and practical considerations for students with emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders, 31*, 348-363.
- Murray, C., & Greenberg, M. T. (2006). Examining the importance of social relationships and social contexts in the lives of children with high-incidence disabilities. *Journal of Special Education, 39*(4), 220-233.
- National Technical Assistance Center on Positive Behavior Interventions and Supports. (2007). Retrieved June 1, 2008, from www.PBIS.org/main.htm
- Read Naturally® Repeated Reading Program. (2001). St. Paul, MN: Read Naturally, Inc.
- Reid, R., Trout, A. L., & Schartz, M. (2005). Self-regulation interventions for children with attention-deficit hyperactivity disorder. *Exceptional Children, 71*, 361-378.
- Richardson, B. G., & Shupe, M. J. (2003). The importance of teacher self-awareness in working with students with emotional and behavioral disorders. *TEACHING Exceptional Children, 36*, 8-13.
- Scott, T. M., Anderson, C. M., & Spaulding, S. A. (2008). Strategies for developing and carrying out functional assessment and behavior intervention planning. *Preventing School Failure, 52*, 39-49.
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. (2007). Science learning in special education: A case for constructed versus instructed learning. *Exceptionality, 15*, 57-74.
- Spencer, V., Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2003). Content area learning in middle

- school social studies classrooms and students with emotional and behavioral disorders: A comparison of strategies. *Behavioral Disorders*, 28, 77-93.
- Step Up to Writing*[®]. (2007). Longmont, CO: Sopris West Educational Services.
- Sugar, G., & Horner, R. H. (2002). Introduction to the special series on positive behavior support in schools. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10, 130-135.
- Sugai, G., & Horner, R. H. (2006). A promising approach for expanding and sustaining school-wide positive behavior support. *School Psychology Review*, 35, 245-259.
- Sutherland, K. S., & Webby, J. H. (2001). The effect of self-evaluation on teaching behavior in classrooms for students with emotional and behavioral disorders, *Journal of Special Education*, 35, 161-171.
- Sutherland, K. S., Webby, J. H., & Copeland, S. R. (2001). Exploring the relationship between increased opportunities to respond to academic requests and the academic and behavioral outcomes of students with emotional and behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 22(2), 113-121.

Articol tradus din *Positive Behavior Interventions & Support, a collection of articles from Teaching Exceptional Children*. Publicată de *Council for Exceptional Children*, Statele Unite, 2010 (articolul a fost publicat inițial în *TEACHING Exceptional Children*, Vol. 41, No.5, pp. 60-65)

Traducere realizată de către:

Fundația de Abilitare „Speranța” din Timișoara, str. Martir Constantin Radu nr.23

www.copil-speranta.ro, www.fastm.ro, (traducător, psih. Alina Beștea)

În cadrul proiectului „Cărți pentru educația incluzivă II”

Copyright © July 2008 by the Council for Exceptional Children, 1110 N. Glebe Rd, Suite 300, Arlington, Virginia 22202-5704 USA

All rights reserved. No parts of this publication may be produced, stored in a retrieval system or transmitted, in any form and by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording or otherwise, without prior written permission of the owner.

Toate drepturile rezervate. Nicio parte a acestei publicații nu poate fi reprodusă sau transmisă sub nicio formă și prin niciun mijloc, fie el electronic, mecanic, fotocopiere, înregistrare sau de altă natură, fără acordul scris al deținătorului de copyright.